



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Samsillet mellem VUC og virksomheder

The interplay between Adult Education Centres and Enterprises

Hviid, Marianne Kemeny

Publication date:
2007

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Hviid, M. K. (2007). *Samsillet mellem VUC og virksomheder: The interplay between Adult Education Centres and Enterprises*. Paper præsenteret ved NERA/NFPF-konference, Turku, Finland.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Konferencepaper
NERA NFPP, Turku 2007

Marianne Kemény Hviid

Samspillet mellem VUC og
virksomheder

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	3
TO LOGIKKER	5
Skolelogikken	5
Virksomhedslogikken	9
Sammenstilling af perspektiver	10
TILRETTELÆGGELSESFORMER	13
Tidsdimensionen	16
Lærerfri undervisning	16
Komprimering	17
PLANLÆGNING OG STYRING	18
KOMMUNIKATION	19
Toning	19
Brugerundersøgelse	21
Fokusgruppeinterview	22
Dialogiske fremlæggelser	22
Kommunikation internt i VUC	23
FAGLIG FORBEREDELSE OG GENNEMFØRELSE	25
SAMMENFATNING	27
LITTERATUR	30
REFERENCER	31
OM FORFATTEREN	32

Samspeilet mellom VUC og virksomheter

Marianne Kemény Hviid

VUC tilbyr almene fag hovudsageligt til kortuddannede. VUCs målgruppe har i de seneste 10 år ændret sig fra at være gruppen af arbejdsløse til at være grupper af ansatte. Både VUC og private og offentlige virksomheder deler en fælles interesse i at planlægge gennemføre specielle kurser for de ansatte. Men VUC og virksomhederne taler mere eller mindre fra to forskellige perspektiver – et skoleorienteret overfor et arbejdsorienteret perspektiv. Hvordan influerer det på planlægningsprocessen og på samspeilet mellem deltagerne i forberedelsen af kurser baseret på almene fag, at formålet er at udvikle kompetencer relateret til arbejdslivet? Artiklen diskuterer et teoretisk koncept for 'praksisnær voksenuddannelse i almene fag', dvs. læring og udvikling af skolebaserede kompetencer i tilknytning til arbejdslivet ved at sammenstille den skolebaserede logik, som er baseret på undervisning og kvalifikationer, med en management- og organisatorisk orienteret logik, som er baseret på læring og kompetencer. Endvidere beskriver artiklen eksempler på samspeilet mellem ledere, skolekonsulenter, lærere og deltagere i planlægningsprocessen og også de værktøjer, der anvendes. Artiklen inkluderer eksempler fra et dansk projekt med fokus på udvikling af kompetencer i udkantsområder.

Indledning

VUCerne¹ deler en fælles interesse med både private og offentlige virksomheder i at planlægge gennemføre kurser for ansatte på virksomhederne. Parterne repræsenterer hver deres logik: en skoleorienteret og et virksomhedsorienteret. Artiklen² søger at indkredse, dels hvordan de to logikker kommer til udtryk, dels hvordan de påvirker samspeilet mellem VUC og virksomhederne vedrørende planlægning, styring, kommunikation og gennemførelse.

¹ VoksenUddannelsesCenter, VUC – omtales i abstractet som AEC

² Artiklen baserer sig på bearbejdede uddrag af forfatterens bidrag i kap. 1 og kap. 7 i M.K. Hviid, H.D. Keller, A. Rasmussen, P. Rasmussen & U. Thøgersen (2006): *Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne. Slutrapport fra forskningen i projektet "Kompetenceudvikling i udkantsområder."*

I første del af artiklen undersøges det, hvordan ledere og medarbejdere i VUC tænker om forholdet mellem almene uddannelsesforløb og kompetenceudvikling. Vedrørende skolelogikken redegøres der dels for regelgrundlaget for VUC og målene for KOM-UD-projektet,³ dels for hvordan ledere og medarbejdere i VUC og KOM-UD forholder sig til kompetencebegrebet. Hvad angår virksomhedslogikken tages afsæt i sammenhængen mellem management og kompetencetænkningen. Første del af artiklen rundes af med en sammenstilling af de to logikker og transitionen undervisning/kvalifikationer til læring/kompetencer samt præsentation af konstruktionen *praksisnær voksenuddannelse i almene fag (PVA)*.

Herefter præsenterer artiklen dels tilrettelæggelsesformerne for forløbene i KOM-UD-projektet, herunder bl.a. lærerfri undervisning, dels centrale problemstillinger i samspillet mellem aktørerne i VUC og virksomhederne om planlægning og styring samt om lærernes forberedelse og gennemførelsen af forløbene i bestræbelserne på at udvikle PVA. Centralt for samspillet er kommunikationen, som præges af at parterne taler ud fra hver sin logik og med hver deres sproglige diskurs. Eksemplerne på kommunikation hentes fra brugen af begrebet 'toning' og fra anvendelse af brugerundersøgelse, fokusgruppeinterview, dialogiske fremlæggelser og den interne kommunikation i VUC. Afslutningsvis inddrages eksempler på lærernes mulighed for samarbejde og udvikling af et voksenpædagogiske miljø.

Artiklen konkluderer, at samspillet mellem VUC og virksomhederne er præget af megen god vilje, men samtidig under indflydelse af forskellen i tilgang til PVA. Markant står VUCs interne forskelle i teoretisk opfattelse af kompetencebegrebet og dermed af, hvordan PVA kan udvikles – på det praktiske plan trækker VUC-aktørerne dog mere i samme retning.

³ KOMpetenceudvikling i UDkantsområder – er et udviklingsprojekt om erhvervsrettet almen efteruddannelse, der er gennemført i samarbejde mellem VUCer og offentlige og private virksomheder i tre jyske amter. Projektet har kørt i 2½ år frem til udgangen af 2006. Der har været knyttet forskning til projektet. I afsnittet om tilrettelæggelsesformer redegøres nærmere for nogle tilrettelæggelsesmæssige elementer, der er udviklet i samspil mellem parterne. Afsnittene Planlægning og styring og Kommunikation behandler udvikling vedrørende samspilsprocesser mellem parterne.

Artiklen trækker på materiale fra nogle af de forskningsrapporter og kvalitetssudviklingsrapporter⁴, der er udkommet i KOM-UD-projektets levetid, dvs. perioden 2004-2006.

To logikker

Skolelogikken

VUC tilbyder statskontrollerede uddannelses tilbud for voksne på tre niveauer: det basale på Forberedende Voksenundervisning (FVU), det grundlæggende på almen voksenuddannelse (avu) og det studieforberedende højere forberedelseseksamen (hf). Hvert af de tre niveauer er opdelt i fag og meritniveauer, der er beskrevet i bekendtgørelser med tilhørende fagbilag. Den pædagogiske praksis er grundlæggende styret af fagenes curriculum.

KOM-UD-projektet handler om ”udvikling og tilpasning af kompetencegivende uddannelse til kortuddannede i udkantsområder med det perspektiv at fremme erhvervsudvikling og social samhørighed” (Ansøgning 2004:1). Det overordnede mål for projektet er at ”bidrage til kompetenceudvikling, social sammenhængskraft og erhvervsudvikling i udkantsområder” (ibid.:5). Begrebet ’kompetence’ optræder således i KOM-UD-projektets ramme i to sammenstillinger: ’kompetencegivende’ og ’kompetenceudvikling’.

Begrebet ’kompetencegivende’ findes i regelgrundlaget for VUCer (UVM 2004b) og i bekendtgørelsen om avu (UVM 2006⁵), som omtaler undervisningen som kompetencegivende. I forbindelse med omtalen af prøver siges det, at uddannelsen giver samme ret til fortsat uddannelse som folkeskolens afsluttende prøver (ibid.). Begrebet kompetencegivende forstås således i prøvesammenhængen som en juridisk rettighed, borgeren får gennem deltagelse i uddannelsen og aflæggelse af prøve.

⁴ Forskningsrapporterne er udført på Institut for Læring, Uddannelse og Filosofi på Aalborg Universitet på baggrund af en række overvejende caseorienterede delundersøgelser. Kvalitetsudviklingsrapporterne er skrevet af lærere og konsulenter i Viborg Amt. De to øvrige projektamter, Nordjyllands Amt og Sønderjyllands Amt, har sammen med Viborg Amt stillet forløb til rådighed for den forskningsmæssige del af projektet.

⁵ Begrebet kompetencegivende har været anvendt i alle tidligere versioner af regelgrundlaget for avu.

I KOM-UD-regi har der imidlertid også været gennemført forløb med afsæt i FVU- og i hf-undervisning. Kompetencebegrebet knyttes i FVU (UVM 2005b) til det specifikt almen-faglige, nemlig grammatiske- og skriftsproglige kompetencer, og hvad angår hf (UVM 2004a) omtales studiekompetence.⁶ Kompetence er noget deltagerne skal opnå gennem deltagelse i uddannelsen. Om FVU hedder det, at formålet bl.a. er at give voksne mulighed for at forbedre og supplere deres grundlæggende færdigheder med henblik på videre uddannelse (UVM 2005a). Tilsvarende gælder det for hf, at formålet bl.a. er at forberede deltagerne til videregående uddannelse (UVM 2004a). FVU og hf sigter således ligesom avu bl.a. mod videre uddannelse, men der er ikke i forbindelse med deltagelse i FVU eller hf nedlagt en tilsvarende juridisk rettighed som i avu.

Den anden sammenstilling, dvs. begrebet 'kompetenceudvikling', er i KOM-UD-projektet en del af målet, som skal nås bl.a. via gennemførelsen af "*kompetencegivende, erhvervsrettet uddannelse*" (Ansøgning 2004:2). Inden for VUCs eget regelgrundlag findes der ikke noget, der hedder 'kompetencegivende, erhvervsrettet uddannelse', og indholdet af denne konstruktion er ikke defineret nærmere i KOM-UD-projektet. En nærliggende antagelse er imidlertid, at KOM-UD-projektet under et opfatter både FVU, avu og hf som kompetencegivende uddannelser, der giver deltagerne bestemte kvalifikationer, og som uanset niveau skal gøres erhvervsrettet i samarbejde med målgruppen.

Det lader os imidlertid stadig tilbage med spørgsmål om, hvad det er for kompetenceudvikling, KOM-UD-forløbene tænkes at rette sig imod. B.F. Jensen & E. Sandgaard (2006:14f), der repræsenterer KOM-UD-projektets ledelse, præciserer, at den grundlæggende antagelse for KOM-UD-projektet er, at efteruddannelse med almenfagligt og almendannede sigte i efterspørgselsrettet tilrettelæggelse kan befordre individuel kompetenceudvikling, hvorved forstås en kombination af viden, kunnen og (potentiel) gøren i konkrete kontekster som fx virksomheden eller lokalsamfundet. Jensen & Sandgaard knytter målene for den individuelle kompetenceudvikling sammen med virksomhedernes behov og peger på, at resultatet

⁶ I hf-regelsættet anvendes kompetencebegrebet også sammen med fastsættelse af læreres og lederes faglige adkomst.

heraf bliver organisatorisk læring. Begrebet kompetence får hermed et bredere sigte, end regelgrundlagene for VUCs kerneydelser umiddelbart lægger op til. I hovedmålet for KOM-UD-projektet hedder det da også, at et fornyende element i projektet vil være *"uddannelsesudvikling på basis af viden om behov og ikke kun fag og pensa"*, Ansøgning (2004), hvilket betegner et brud med den traditionelle curriculum-tænkning indenfor VUC.

I to af KOM-UD-projektets kvalitetsudviklingsrapporter har forfatterne specifikt beskæftiget sig med begreberne kompetence, kompetenceudvikling og med det almene i forhold til det erhvervsrettede. Hvad der kommer til udtryk i rapporterne står naturligvis først og fremmest for forfatterens regning, men begge rapporter er forfattet af VUC-medarbejdere, der fra insider-positioner har fået til opgave at tale ind i feltet til kolleger, og derfor antager jeg, at rapporterne et pænt stykke ad vejen sætter ord på opfattelser, der nyder en vis udbredelse inden for medarbejderstaben i VUCerne i de tre KOM-UD-projektamter.

I kvalitetsudviklingsrapporten *"Vidensdeling i de virksomhedsrettede aktiviteter"*, dvs. om vidensdeling internt i VUCs egen organisation og dermed om VUCs egen forandringsproces, tager A.K. Eggertsen et al. (2005) fat på, hvad man kan forstå ved viden og kompetence. Forfatterne når frem til et videnssyn, der lægger sig op ad et institutionelt videns- og læringssyn: Viden transmitteres fra videnskabeligt niveau til professionelle praktikere, som internaliserer denne viden for derefter at overføre (transfer) den internaliserede viden til undervisningskontekster, og sluttelig anvendes viden i praksis (apply) i kontekster uden for undervisningen (Dreier, 2001:23).

I kvalitetsudviklingsrapporten *"Tilrettelæggelse af undervisning i Samarbejde og kommunikation på private virksomheder"* (Dybdal 2005), skelner forfatteren (med henvisning til Undervisningsministeriet) mellem 'kvalifikationer', som knytter sig til et fags interne målsætninger, fx kravene til den afsluttende prøve, og 'kompetencer', der er en helhed af faglige, sociale og personlige kvalifikationer, som kan anvendes i forskellige praksissammenhænge. Det korte statement er, at man *har* kvalifikationer og *udfolder* kompetencer, og *"Kvalifikationer er viden-at (fx paratviden) og kompetencer er viden-hvordan"* (ibid.:14).

Om VUCs kultur og særpræg siger L. Dybdal, at uddannelsen ikke er *"knyttet til bestemte erhverv og derfor ikke styret af andet end selve tilegnelsen af almen dannelse, dvs. kompetencer."* (ibid.:15). Der bliver her sat lighedstegn mellem almen dannelse og kompetencer. Hvordan dette hænger sammen med udfoldelse af viden-hvordan uddybes ikke. Umiddelbart fritager det VUC for at spekulere mere over, hvad det er for en kompetenceudvikling, KOM-UD-projektet stiller i udsigt – det er nemlig almen dannelse. Der argumenteres herefter bl.a. videre for, at undervisningen skal flytte kursisterne, hvilket kræver tid. Begrænses tiden, siges det, kan man måske nok erhverve sig nogle kvalifikationer, men ikke kompetencer, der skal give kursisten handlemuligheder (ibid.:15). Fremstilling rundes af med at sige, at *"VUC-undervisning af medarbejdere på virksomheder vil altså ikke kunne foregå alene ud fra virksomhedernes interesser, uden at det medfører et brud med de almene traditioner"* (ibid.:15). Bruddet vil fx medføre, at man ikke vil kunne fastholde ideen om udvikling af kompetence hos det hele menneske.

Dybdal er på linie med Eggertsen et al. i opfattelsen af, at individet, dvs. kursusdeltageren, er i centrum. Herudover lægger Dybdal vægt på at videreføre de almene traditioner og påpeger, at kursusforløb ikke må være (for) korte, og at de skal udfordre deltagerne personligt, ligesom kursusforløbene skal have et frigørende sigte. Dybdals mener, at det er initiativ, fleksibilitet, selvstændighed, kreativitet, samarbejdsvillighed, ansvarlighed og omstillingsparathed, virksomhederne efterspørger, og at det netop er de kompetencer, der udvikles gennem deltagelse i VUCs undervisning. På sæt og vis er erhvervsrettetheden således medfødt i VUC-fagene – for så vidt som kursusforløbene har en tilstrækkelig længde – idet de kompetencer, som da vil udvikles, er dem, som efterspørges i erhvervslivet.

KOM-UD-ledelsen breder som nævnt ovenfor kompetence-tænkning ud og knytter det sammen med organisatoriske læring (Jensen & Sandgaard 2005). Kompetencer anvendes i denne optik i forbindelse med konkrete arbejds- og livssituationer. Her overfor står Eggertsen et al. og Dybdal med kompetence- og pædagogik-tænkning, der knytter kompetencer til en traditionel curriculum-baseret skoletænkning. Begrebet viden-hvordan knyttes hos Dybdal til udfoldelse af almen dannelse.

Internt i KOM-UD-projektet er der således to forskelligt funderede opfattelser af væsentlige begreber som kvalifikationer, kompetencer og erhvervsrettethed. Som det vil fremgå af det følgende afsnit, lægger KOM-UD-lederne sig i deres forståelse op ad virksomhedslogikken, mens KOM-UD-medarbejderne lægger sig op ad skolelogikken med et traditionelt videnssyn baseret på formidling af curricula.

Virksomhedslogikken

Virksomhedernes primære interesser handler om deres produktion og at få budgetter og regnskaber til at hænge fornuftigt sammen. Ledelse og styring – eller på nudansk: management - er vigtige værktøjer i disse sammenhænge.

I samfundsmæssigt perspektiv har der gennem de seneste 10-15 år været fokus på kompetencer. Begrebet er rundet af managementtænkningen (Illeris 2003:38) og er derfra trængt ind uddannelsesverdenen. Eksempelvis arbejder den tværministerielle arbejdsgruppe med Det Nationale Kompetenceregnskab, som bygger videre på OECDs DeSeCo-projekt (Definition and Selection of Competencies) i udmøntningen af 10 nøglekompetencer⁷ (ibid.:40), hvoraf flere har direkte adresse til uddannelsesverdenen. Det nationale kompetenceregnskab fastslår, at uddannelse betaler sig (NKR 2005).

Kompetence og kompetenceudvikling forudsætter, at der finder læring sted. K.M. Jørgensen & P. Rasmussen (2005:11) formulerer det således: *”Læring ser vi således som processer, hvorigennem viden og kunnen tilegnes og konstrueres, og som resulterer i kompetence.”*

Kompetencebegrebets indtog i uddannelsesverdenen er ikke blot en ligegyldig sprogfornyelse, men henviser til både besiddelse og anvendelse af faglig viden (Illeris 2003:38). På linie hermed ligger Jørgensen & Rasmussen (2005), som i et organisatorisk læringsperspektiv forstår kompetence som *”evnen til at kunne udføre målrettede handlinger, både i arbejdslivet og i andre sammenhænge. Kompetence består af viden og kunnen [...] **Viden** handler altså om ’at vide at’ [...] **Kunnen** handler om ’at vide hvordan’”* (ibid.:10). Med henvisning til Ryle (1949)

⁷ De 10 nøglekompetencer: Literacy, læringskompetence, selvledelseskompentence, kreativ- og innovativ kompetence, social kompetence, kommunikationskompetence, interkulturel kompetence, demokratisk kompetence, sundhedskompetence, miljøkompetence.

siger Jørgensen & Rasmussen (2005), at viden-at fx opnås gennem de formelle uddannelsessystem og har karakter af generel viden, der kan udtrykkes sprogligt uden nødvendigvis at kunne omsættes i praksis, og at kunnen/viden-hvordan netop handler om, at viden er omsat til praksis uden at denne viden nødvendigvis er udtrykt sprogligt. Jørgensen & Rasmussen ser kompetence som en integration af viden-at og viden-hvordan: *"Ideen er, at formelle kvalifikationer skal oversættes til praktisk handlen."* (ibid.:10). Videre siger de, at *"Viden opstår således i en stadig vekselvirkning mellem det private og det offentlige, det tavse og det eksplicitte, det formaliserede og det erfaringsbaserede."* (ibid.:11). Det offentlige, eksplicitte og formaliserede udgøres af regler, faktaviden og baggrundsviden, og det private, tavse og erfaringsbaserede består i kunnen, erfaringsviden og personkendskab (ibid.:11). Vekselvirkningen er central for denne forståelse af, hvad viden er, og hvordan den opstår i konkrete situationer.

Set i dette perspektiv bliver man (jf. de ovenfor nævnte almen-faglige FVU- og hf-kompetencer) først kompetent 'grammatiker', når man i konkrete livssituationer formår at fremme kommunikationen ved fx at sætte korrekte endelser på ordene, eller en kompetent studerende, når man aktivt anvender en for opgaven produktiv studieteknik.

Sammenstilling af perspektiver

I forskningsmæssig sammenhæng har der udviklet sig en forståelse, hvor *"kompetencebegrebet forsøger at sammenfatte kvalifikationer og kapaciteter i en forståelse der på én gang drejer sig om en persons potentialer og praktiske formåen. Kompetence er således et helhedsbegreb der integrerer alt hvad der skal til for at magte en given situation eller sammenhæng."* (Illeris 2003:38). I avu definerer regelgrundlaget undervisningen som kompetencegivende, og i FVU og i hf gives et par konkrete eksempler på, hvad der forstås ved kompetencer. Kompetencebegrebet anvendes i regelgrundlagene som omtalt ovenfor mere i betydningen samfundsbestemte kvalifikationer, som deltagerne ved prøven viser, de besidder.

S. Hermann er på linie med K. Illeris i opfattelsen af, at begreberne læring og kompetence set i uddannelsessociologisk sammenhæng har deres udspring i managementverdenen (Hermann 2003). Herman beskriver transitionen: undervis-

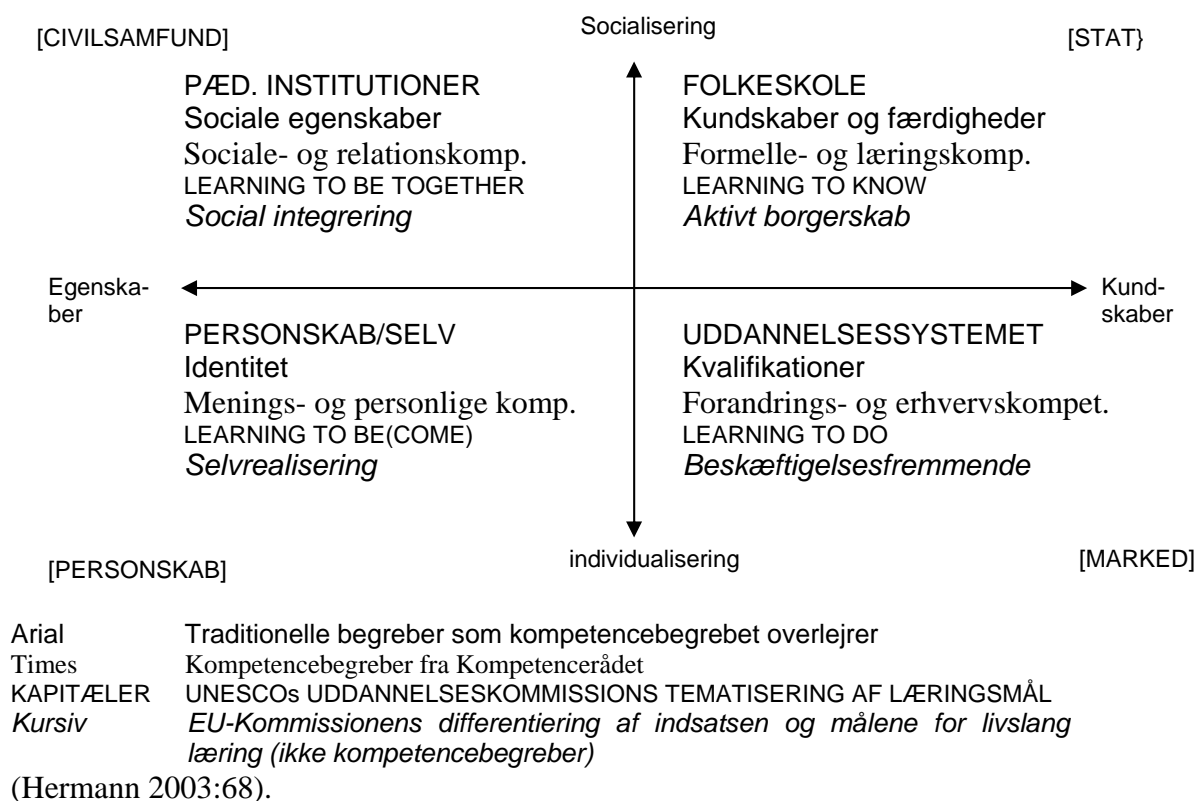
ning/kvalifikationer til læring/kompetencer og viser, at den traditionelle skolebaserede orientering er blevet overlejret af det økonomiske og management-baserede rationale. Der er tale om fem grundlæggende transitioner:

- Fra kvalifikationer til kompetencer, som er situerede, anvendelses- og handlingsorienterede
- Fra undervisning til læring, som angår det hele menneskes udvikling og inddrager ikke-kognitive processer
- Fra oplysning til (selv)udvikling
- Fra livsfase til livsform
- Fra viden som sandhed til viden som performativitet.

S. Herman refererer til S. Høyrup & K. Pedersen (2002), der anfører, at kompetencebegrebet forstås som prospektivt og fremadrettet og som havende mistro mod faglig overlevering. Heri ligger, at kompetencebegrebet får status som et abstrakt metabegreb, der skal dække alle mulige problemstillinger (Hermann 2003:51). Transitionerne giver imidlertid mulighed for at fremskrive læring og kompetencer fra metaniveaubegreber til mere specifikke begreber, der indholdsmæssigt har rod i almen viden, kunnen og holdning og som kan realiseres i meningsfulde og komplekse handlinger (ibid.). Hermann (2003:52) henviser til P.E. Ellström (1992), P. Senge (1990), P.S. Jørgensen (2001), S. Høyrup & K. Pedersen (2002) og K. Illeris (1995) når han skriver, at kompetencebegrebet tænkes som personligt integrerede egenskaber eller dispositioner som begrunder sig i omverdensrelationer, og at kompetence tematiserer personlig identitet og udvikling.

Figuren nedenfor viser, hvordan Hermann konstruerer sit diagnostiske landkort. Det mest centrale i nærværende sammenhæng er at se, hvordan 'kvalifikationer' overlejres af 'kompetencer'. Specielt om læringskompetencen, som markerer vigtigheden af 'at lære at lære', siger Hermann: "... *kompetencen defineres hinsides bestemte færdigheder og kundskaber om end enhver operationalisering vil være henvist til at lægge vægt på nye og gamle kulturtekniske færdigheder (læse, skrive, regne, forstå, IT etc.)*" (op.cit.:69). For VUC, som netop tilbyder undervisning i de nævnte kulturtekniske færdigheder, anviser Hermann her læringskompetencen som en bølgebryder ind i kompetenceverdenen.

Den nye lærings- og kompetencekontekst:



S. Herman bruger vektorbegrebet til at illustrere, at vægten i og resultatet af læring og kompetenceudvikling i konkrete situationer så at sige kan parallelforskydes i spændingsfelterne mellem de fire sektorer/aspekter (2003:58). KOM-UD-ledelsen ser gerne, at de vektorer, der trækker i retning af [MARKED] styrkes, mens medarbejderne i teorien taler for vektorer, der trækker i retning af de øvrige sektorer/aspekter. VUC er født ud af folkeskolen og gymnasieskolen (hf), [STAT], og tilbyder som tidligere anført fag, der sigter mod samfundsbestemte kvalifikationer. I KOM-UD-projektet er målsætningen at stræbe efter at den individuelle kompetenceudvikling skal knyttes sammen med virksomhedernes behov, og at målet bliver organisatorisk læring, hvor kompetence består i integration af viden-at og viden-hvordan i den forstand, der betyder integration af formelle kvalifikationer i praktisk handlen. Det er bestræbelser i retning af sektoren/aspektet [MARKED], der ud over hvad der fremgår af illustrationen ovenfor fx også rummer innovations- og handlekompetencer, dvs. performativitet.

De øvrige sektorer/aspekter kan udfoldes på tilsvarende vis. I [CIVILSAMFUND] udvikles fx værdier, normer og kultur. [STAT] rummer kompetencer som at læse, skrive, regne og forstå, som er basalt for det at 'lære-at-lære'. I [PERSONSKAB/SELV] udfoldes fx motivation, identitet og lyst. (Op.cit.:75). Det er alt sammen nøglebegreber indenfor VUC-selvforståelsen sådan som b.a. Eggertsen et al. (2005) og Dybdal (2005) ser det. Den organisatoriske læring internt i VUC må derfor bestå i at arbejde med, hvordan man udvider sit spændingsfelt og også integrerer læring og kompetencer, der udspringer af [MARKED].

KOM-UD-projektets ambition vil jeg sammenfatte i et teoretisk begreb, der integrerer læring af institutionaliserede almene kvalifikationer med deres praktiske anvendelse i arbejdslivet, dvs. at de almene kvalifikationer omsættes til erhvervsrettede kompetencer. Konstruktionen kunne kaldes 'almen læring til arbejdslivet' for at betone slægtskabet med 'læring i arbejdslivet'/workplacelearning, WPL, der har rødder i uddannelse af voksne og baserer sig på informel, individuel læring i arbejdspladsmiljøet, og som ofte involverer legitim perifer deltagelse i praksis (Elkjær & Wahlgren 2006:22f.), men jeg vælger betegnelsen *praksisnær voksenuddannelse i almene fag, PVA*,⁸ som betoner det formelle uddannelsesaspekt. PVA kan siges at være en underafdeling af WPL, men PVA adskiller sig fra WPL ved specifikt at omfatte en særskilt proces, som består i læring af institutionaliserede og curriculumbaserede almene kulturteknikker og kvalifikationer i bred forstand og deres omsætning til erhvervsrettede kompetencer. PVA overtager således ikke blot virksomhedslogikken, men har fokus netop på omsætningen af kvalifikationer til kompetence.

Tilrettelæggelsesformer

I det følgende præsenterer jeg forskellige tilrettelæggelsesformer, herunder også aspekter ved tidsdimensionen eksemplificeret ved lærerfri undervisning og komprimeringen af undervisningen, for forløbene i KOM-UD-projektet. Tilrettelæg-

⁸ Betegnelsen 'praksisnær almen voksenuddannelse' ville være mere mundret, men sender forkert signal om at det grundlæggende niveau på VUC, 'almen voksenuddannelse' (avu), skulle udgøre indholdet. Praksisnær Voksenuddannelse i Almene fag, PVA, er i princippet åben for alle voksenuddannelser med alment indhold.

gelsen af forløbene er resultat af samspillet mellem parterne og de vilkår, de er underlagt, jf. regelgrundlaget for VUC og målene for KOM-UD som omtalt ovenfor under skolelogikken.

Overordnet set er der tale om *erhvervsrettede forløb* tilrettelagt i samarbejde med private og offentlige virksomheder. Der er arbejdet med forskellige typer holddannelser: Lukkede hold enten som virksomhedsforløb på VUC eller som virksomhedsforlagte forløb samt åbne eller lukkede hold⁹ i virtuelle netbaserede forløb. Med et virksomhedsforløb på VUC menes, at undervisningen for det lukkede hold foregår på VUC. Lader man kursusdeltagerne blive på virksomheden og flytter læreren med ud, taler man om virksomhedsforlagte forløb.

Om lige netop den virksomhedsforlagte model siger V. Schöllhammer et al. (2005:6), at ”undervisningen lægges nu også ud på virksomheder, og gøres mere fleksibel, dialogbaseret og praksisnær, så det naturligt kan hænge sammen med kursisternes behov for efteruddannelse og virksomhedernes planlægning.” Citatet viser, hvilke argumenter VUC anvender for at ændre på den sædvanlige praksis, så samspillet udmøntes i, at læreren drager ud til kursusdeltagerne. Der rettes dog også kritiske røster mod at gennemføre undervisningen på virksomheden. Det fysiske læringsrum kan være uegnet til undervisningsformål, nogle kursister føler sig ubehageligt berørt af at blive mødt med bemærkninger fra kolleger, der ikke deltager i kurset (Rasmussen 2006:21), og deltagerne kan også opleve det som ubejlejlighedsfuldt at kunne blive forstyrret midt i undervisningen af kolleger eller ledere, der lige skal aflevere en besked eller have en oplysning. I grelle tilfælde kan deltagerne ligefrem blive taget ud af undervisningen, fordi produktionen kræver deres tilstedeværelse. For læreren er det heller ikke altid nemt at begå sig på udebane, hvor materialer og hjælpemidler ikke er lige for hånden. Der er således også argumenter for at lade samspillet være mere traditionelt, nemlig at deltagerne tager ind på VUC.

Ved virtuelle, netbaserede forløb vil man oftest forstå decideret fjernundervisning med et minimum af fysisk fremmøde. Samspillet består her i at lærere og

⁹ På VUC er alle ordinære hold åbne for alle deltagere over 18 år, som har forudsætning for at følge undervisningen på det pågældende niveau/trin. Ved lukkede hold forstås, at kun personer med tilknytning til den/de virksomheder, der samarbejdes med, har adgang til holdet.

deltager næsten kun mødes i det virtuelle rum. Modellen benyttes fx til fjernundervisning af hf-kursister (Andersen 2006), som ikke behøver at have andet til fælles, end at de inden for nogenlunde samme tidsperiode ønsker at gennemføre et eller flere hf-fag. Modellen kan også anvendes som fjernundervisning i virksomhedsrettet undervisning, hvor de ansatte ikke har mulighed for at mødes fysisk, fx langturschauffører eller medarbejdere på skiftehold. En undersøgelse (Andersen 2006) af netbaseret undervisning viser følgende: Det synes, som om den netbaserede model har vanskeligt ved at stå helt alene, og at der skal være opmærksomhed rettet på at støtte de personlige relationer mellem lærere og deltagere og deltagerne indbyrdes. For deltagere, som enten er kuldsejlet i de ordinære uddannelsessystemer eller som ikke fysisk har mulighed for at deltage i ordinær holdundervisning, er det netbaserede tilbud en redningsplanke. Fjernundervisning opfattes af en del af deltagerne som det næstbedste, og disse deltagere vil måske ikke vælge denne mulighed en anden gang. Deltagerne mener dog, at de opnår kompetenceudvikling gennem brug af netbaseret fjernundervisning, og at denne befordrer transfer af institutionaliseret almen viden til andre kontekster, og samtidig muliggør modellen dokumentation af deltagerens faglige udvikling.¹⁰

I praksis forekommer der en del tværgående kombinationer. Noget af undervisningen foregår på virksomheden, og andre dele henlægges til VUC. Der kan yderligere kombineres med at inddrage netbaserede opgaver som led i undervisningen, både den der foregår på VUC og i den virksomhedsforlagte.

De fleste KOM-UD-forløb har været på FVU- eller avu-niveau. Begrundelsen herfor er først og fremmest, at den store del af målgruppen er kortuddannede, og at FVU og avu-fagene derfor indholds- og niveaumæssigt rammer deltagergrupperne bedst. Imidlertid er der også behov for at kunne tilbyde fag eller dele af fag på højere niveau. Med den ny gymnasiereform, der trådte i kraft i august 2005, er

¹⁰ Mine egne feltobservationer (i forbindelse med mit ph.d.-projekt) af forløb, hvor den lærerfri del af undervisning på arbejdspladsen er blevet kombineret med deltagerens netbaserede afrapportering af deres arbejde til læreren, viser, at deltagerne bruger det netbaserede medie til at formulere deres læring i relation til konkrete opgaver i arbejdslivet. Forbindelsen mellem det almene og arbejdslivet etableres og fastholdes gennem den netbaserede kommunikation mellem deltagerne og læreren.

det blevet lettere at inddrage elementer af hf-fag i virksomhedsrettede forløb, som ofte har et mere begrænset timetal end gennemførelse af hele hf-fag fordrer.

Tidsdimensionen

Lærerfri undervisning

På de virksomhedsrettede hold er der ofte meget færre deltagere, end der er på ordinære VUC-hold. Det betyder, at økonomien kan have svært ved at hænge sammen. Dybdal (2005) har, som tidligere omtalt, ud fra teoretiske overvejelser taget afstand fra, at timetallet som sådan begrænses. En ofte anvendt metode til at minimere udgifterne synes at være, at der i stedet for afkorting i timetallet skæres i det antal timer, som læreren er til stede på holdet. Herved opstår begrebet lærerfri undervisning. Undervejs er der opnået erfaringer, der tyder på, at der er pædagogiske og læringsmæssige gevinster at hente.

Iversen et al. (2005:5) har gjort erfaringer med omfanget af den lærerfri undervisning set i relation til det faglige udbytte. De mener, at læreren helst skal være til stede mere end 50 % af tiden, for at den lærerfri del kan styrke deltagerens læring. Fordelingen af de lærerfri timer hen over forløbet mener de ligeledes bør kunne aftales løbende (ibid.:18). Videre peger Iversen et al. på, at den lærerfri undervisning kræver både høj grad af tilrettelæggelse fra lærerens side, og at læreren afgiver kontrol samtidig med, at det stiller store krav til deltagerens aktive medvirken (ibid.:21 og 27). Iversen et al. (2005:21) mener, at denne undervisningsform måske i højere grad lægger op til reel indlæring, idet det lærte i høj grad bruges i praksis end den traditionelle, der arbejder frem mod en formel afprøvning af de faglige discipliner. Afgivelse af kontrol følges med en ophævelse lærernes monopol på viden (Eriksen et al. 2005: 8), hvilket betegner et brud med den traditionelle skolebaserede vidensopfattelse, og det flytter samtidig fokus fra undervisning til læring, herunder at deltagerne lærer at lære og gives tid og rum til egne refleksioner og konstruktion af kundskab (ibid.:10f).

Lærerfri undervisning kan således ses som led i udviklingen af PVA. Deltagerne kan føle sig frustrerede, hvis de ikke er sikre på, hvad det egentlig er, der forventes af dem (Hviid 2006:28, Keller 2006:17). Analogt med at lærerne skal

vænne sig til at afgive kontrol, fordrer lærerfri undervisning, at deltagerne bryder med deres vante forestillinger om lærerstyret læring og benytter lærerfri timer til at inddrage deres erhvervspraksis i fælles drøftelser og refleksioner. Dette er i høj grad sket, men deltagerne skal styrkes og bekræftes i, at det er det, der er en del af meningen med lærerfri lektioner.

Komprimering

En anden vinkel på den tidsmæssige tilrettelæggelse er overvejelser over, hvor spredt eller komprimeret over tid et konkret forløb skal tilrettelægges. Skal alle lektioner gennemføres med nogle timer, halve eller hele dage fordelt over en række uger, eller skal lektionerne afvikles med klumper af hele dage fordelt over færre uger, eller skal alle lektioner gennemføres over sammenhængende kursusuger? Ofte afgøres sagen af de reelle muligheder, der fx er for at frigøre deltagerne fra deres arbejdsfunktioner eller for at få lærerens skema til at gå op. For så vidt som det er muligt at eksperimentere med dette spørgsmål undervejs, er det imidlertid ikke sikkert, at der gives entydige svar på, hvad det optimale er (Hviid 2006:19, Iversen et al. 2006:18). Deltagerne kan være uenige indbyrdes, og læreren kan have sin opfattelse. Spørgsmålet overvejes altid i relation til hvilket fag, det drejer sig om. At arbejde med FVU-læsning 37 timer indenfor samme uge er noget andet, end at arbejde med fx avu-faget Samarbejde og kommunikation¹¹ i samme tidsrum. Uanset fag kan det være svært at holde koncentrationen både for lærer og deltagere over lange sammenhængende forløb (Keller (2006:28).

Samspillet om udvikling af PVA set i tilrettelæggelsesmæssig sammenhæng er især udmøntet i oprettelse af lukkede hold, virksomhedsforlagt undervisning og virtuelle/netbaserede hold samt kombinationer heraf. Forløbene gennemføres oftest på det basale eller det grundlæggende niveau. Både for deltagerne og lærerne er det en udfordring at forholde sig til lærerfri undervisning og til tilrettelæggelser i tidskomprimerede forløb.

¹¹ I fagrækken i avu indgår specielle voksenorienterede tværfaglige fag såsom 'Samarbejde og kommunikation' og 'Formidling'.

Planlægning og styring

Når det drejer sig om det planlæggende arbejde, udmøntes det ofte i en række indledende møder mellem aktører fra VUC og fra ledelsen i den virksomhed, der skal etableres samarbejde med. VUC er tovholder og igangsætter af samarbejdet og står for organisering af møder og papirarbejdet. VUC skal leve sig ind i virksomhedens ønsker og behov og overbevise virksomheden om nødvendigheden af at investere i ydelsen. Set fra virksomhedens side handler det om at kunne afveje investering i tid, penge, ledelsesressourcer og medarbejderressourcer i forhold til det forventede udbytte.

Der er store udsving i, hvem der deltager i det opsøgende, planlæggende og styrende samarbejde, og hvornår de forskellige aktører får mulighed for at komme med i processen. Fra VUCs side er der oftest tale om repræsentanter for ledelsen og konsulenter. Lærerne inddrages som regel senere i processen. Fra virksomhedens side er det oftest repræsentanter for ledelsen, der deltager i det planlæggende samarbejde. I nogle tilfælde deltager også tillidsmanden, og af og til deltager repræsentanter for medarbejderne, dvs. de kommende kursusedtagere. Beslutninger i de opsøgende, planlæggende og styrende faser træffes oftest ud fra, hvad virksomhedens ledelse formulerer af ønsker og behov, dvs. virksomhedslogikken er fremherskende..

Medarbejdernes, dvs. de kommende kursusedtageres, ønsker og behov kan have sværere ved at vinde gehør, også selv om de kommer tidligt med i samspilsprocesserne. Et forløb (Hviid 2006) – som havde et bottom-up-sigte, dvs. at målet bl.a. var at forberede menige medarbejdere til at komme på forkant med en kommende organisationsændring og formulere, hvad de anser for at være værdifuldt at bære med ind i den fremtidige organisation – viste, at uagtet de gode intentioner var der en tydelig asymmetri i kommunikationen og beslutningsprocesserne. Dels var medarbejder ikke så rutinerede mødedeltagere som de øvrige parter rundt om planlægningsbordet (ibid.: 15), dels eksponerede samspillet i sig selv interessekonflikter og magtstrukturer, hvor medarbejderne stod som den svage part.

Mødet mellem parterne i planlægnings- og styringsprocesserne er generelt fyldt med god vilje – men i enkelte tilfælde kan der næsten blive tale om overstyring. I et konkret forløb blev der ændret nogle konditioner undervejs – fx blev en

række parallelle forløb med flere lærere ændret til en kombination af seriel- og parallel gennemførelse med en og samme lærer – hvilket betød, at en pædagogisk følgegruppe i praksis fik næsten samme opdrag som projektets styregruppe (Hviid 2006:15, Iversen et al. 2006:33). I sådanne tilfælde kan det både af ressourcemæssige men også af menneskelige hensyn være en fordel at justere styringsstrukturen undervejs, så samspillet ikke belastes af unødigt mødeaktivitet.

Kommunikation

Centralt for samspillet er kommunikationen, som præges af at parterne taler ud fra hver sin logik og med hver deres sproglige diskurs. Eksemplerne på kommunikation hentes fra brugen af begrebet 'toning' og fra anvendelse af brugerundersøgelser, fokusgruppeinterview, dialogiske fremlæggelser og den interne kommunikation i VUC.

Kommunikationen mellem parterne og internt i VUC kan opleves som vanskelig til trods for, at der udfoldes ihærdige bestræbelser på at forstå hinanden, men parterne taler fx om det samme med forskellige ord eller modsat benytter de samme ord om forskellige ting. Hvad ligger fx i begreber som kulturbærere, serviceydelser og værdier? (Hviid 2006:14, 16). I det konkrete projekt kom parterne langt hen i forløbet, før det gik op for dem, at de talte med de samme ord om forskellige ting.

Fra VUCs side er der i forskellige sammenhænge fokus på, hvordan bevidst sprogbrug kan fremme kommunikationen. Fx i forbindelse med virksomhedsbaseret materialeudvikling, som hjælper kursusedtagere og lærere i gang med at "*tale samme sprog*" (Jørgensen et al. 2005:8), og med præsentation af 'VUC Erhverv' som signal om at der leveres efteruddannelse til erhvervsaktive danskere (Schöllhammer et al. 2005:7). Begge eksempler viser, at VUC forsøger at signalere, at det drejer sig om PVA.

Toning

Der tales i KOM-UD-projektet om, at 'tone' indholdet af undervisningen. Hvad der præcist ligger i begrebet er uklart, og det ligger derfor åbent for forskellig fortolkning både i virksomhederne og internt i VUC. Nielsen & Schöllhammer

(2005:21) omtaler et projekt, hvor læreren gennem deltagelse i den planlæggende del arbejdet fik ejerskab til toningen af det faglige indhold. Iversen et al. (2005:8) omtaler et andet projekt, hvor en konkret henvendelse til en virksomhed tog afsæt i KOM-UD-projektets hovedmål om uddannelsesudvikling på basis af viden om behov i virksomheden og ikke kun i fag og pensum. De to tilgange til det at tone kan forstås på hver sin måde. Hos Nielsen & Schölhammer kan det forstås sådan, at læreren sidder på den endelige beslutning om toningen, og hos Iversen et al. kan virksomheden let sidde med det indtryk, at det er hos dem beslutningen tages.

Iversen et al. siger, at succes for forløbet bliver målt i praksis, dvs. på deltageres arbejdspladser, og at grænsen mellem det almene og det specifikke dermed blev forskubbet (ibid.:22). Om erfaringen med det konkrete forløb hedder det imidlertid, at det aldrig var sådan at faget blev glemt. Faget virkede snarere som katalysator for de tanker og ideer, der blev behandlet under forløbet, og på den måde kom det almene og det anvendelsesorienterede til at spille sammen på en meget konstruktiv måde (Iversen et al. 2005:22). Den konkrete erfaring er således et eksempel på den udvikling af PVA som er beskrevet i KOM-UD-projektets målsætning.

Om end forfatterne vurderer, at det almene fag og det anvendelsesorienterede i det konkrete forløb spillede konstruktivt sammen, så afrunder de fremstillingen af toningens indflydelse med at konstatere, at *"problemstillingen er, hvor langt man kan gå i retning af toning af indholdet, uden at det fører faget væk fra bekendtgørelsens krav"* (ibid.: 29) og at der i det konkrete tilfælde blev mindre tid til at gå i dybden med det faglige stof. Betonningen af denne problemstilling fører Iversen et al. hen mod Dybdal (2005), der står for en curriculumbaseret position.

Diskussionen af begrebet 'toning' viser, at den interne udviklingsproces i VUC ligger i et spændingsfelt, hvor lærerne er bevidste om og trykke ved den curriculumbaserede position, men i praksis øver sig på at nærme sig en PVA-position.

De foregående eksempler handler om, hvad der foregår på ledelses- og lærer-niveau. Iversen et al. peger imidlertid også på tiltag, hvorigennem kursusedtagerne kan få indflydelse på toningen og dermed planlægningen af indholdet i og tilrettelæggelsen af undervisningen. Iversen et al. mener, at forudgående fokusgrup-

peinterview, den lærerfri undervisning og det, at diskussioner i selve undervisningen sættes i direkte relation til deltagernes arbejdspladser, samt det, at den afsluttende prøve erstattes af dialogiske fremlæggelser, er pædagogiske tiltag, der tillader, at deltagerne får indflydelse (ibid.:29). Et tiltag som brugerundersøgelser må også nævnes i denne sammenhæng. I det følgende vises eksempler, hvor deltagerne har mulighed for at øve indflydelse.

Brugerundersøgelse

Brugerundersøgelse er en måde at lade erfarne deltagere komme til orde med henblik på at justere tilrettelæggelse og indhold til glæde for nye deltagere. Man kan sige, at samspillet mellem kommende deltagere og lærere er indirekte, og at muligheden for at deltagere kan tone eller påvirke indhold og tilrettelæggelse sker ud fra den antagelse, at deltagere i en vis udstrækning har behov, ønsker og tilegnelsesmønstre, der ligner hinanden.

T.F. Andersens brugerundersøgelse (2006) er gennemført af tredjemand som en skriftlig spørgeskemaenquete blandt brugere af virtuel, netbaseret fjernundervisning på hf-niveau, hvor lærer og deltagere fysisk kun mødes ved startseminarer, ved eventuelle laboratorieøvelser og ved specielt aftalte seminarer samt ved eksamensseminarer – og så ved eksamensbordet. Deltagerne kan derudover holde fysisk kontakt med hinanden på faglige café- og net-studiemøder. Strukturen gør det vanskeligt for lærerne at vurdere, om tilrettelæggelse, indhold, arbejdsform etc. i den netbaserede del lever op til deltagernes forventninger og behov.

Svarprocenten i enqueten lå mellem 20-30 %. Der er altid mange tolkningsmuligheder af, hvorfor folk afstår fra at deltage i undersøgelser. Ikke-svarerne kan rumme både de meget tilfredse og de meget utilfredse, over dem er ligeglade, fordi resultaterne ikke kan påvirke deres egens situation. Af de indkomne svar viste især de personlige kommentarer, at svarpopulationen rummede både ganske kritiske og meget glade brugere. Til trods for den lave svarprocent, og at der her var tale om indirekte kommunikation, gav undersøgelsen indblik i forhold, som lærerne kunne udvikle til gavn for kommende kursusdeltagere i PVA-orienterede netforløb.

Fokusgruppeinterview

I en række af KOM-UD-forløbene har lærerne haft mulighed for at foretage fokusgruppeinterview med (nogle af) deltagerne før kursusstart. Kommunikationen mellem de kommende kursusedtagere og læreren er her direkte og foregår mundtligt, og der er mulighed for at både interviewpersonerne indbyrdes og interviewpersonerne i samspil med læreren kan beskrive deltagernes arbejdsliv og læringsbehov m.v. og afgrænse relevante problemstillinger, der bør tages op i selve kurset. Virkningen er i princippet dobbeltsidet, dels forberedes deltagerne på, at de skal på kursus, dels styrkes lærerens muligheder for at forberede relevant indhold og metoder (Keller 2005:15, Hviid 2006:22f. og 53ff., Iversen et al. 2006:12f og 28). Deltagernes mulighed for gennem fokusgruppeinterview at tone eller påvirke kurset på forhånd er åbenbare.

Når resultatet ikke altid står mål med anstrengelserne beror det dels på, at fokusgruppedeltagerne har tendens til at italesætte harmoni frem for problematiseringer, dels at der er andre definerende instanser ind over formuleringen af kursusindhold og mål (Hviid 2006:23). Ikke desto mindre er metoden meget egnet til at bringe de to parter, deltagerne og læreren, som ofte er de sidst ankomne i planlægningsprocessen, sammen. Som metode til at fremme deltagernes indflydelse på udviklingen af PVA, har forudgående fokusgruppeinterview et godt potentiale. Netop det direkte møde mellem kommende deltagere og læreren er med til at afmystificere og sætte rammerne for den kommende fælles proces.

Dialogiske fremlæggelser

I en del forløb er der anvendt såkaldt dialogiske fremlæggelser i stedet for eller som supplement til VUCs ordinære prøver i de enkelte fag (Hviid 2006:36, Keller 2005:18, Rasmussen 2006:12, 28). Dialogisk fremlæggelse betyder, at deltagerne danner grupper, som ved afslutningen af forløbet mundtligt fremlægger visioner, mål, værdier eller lignende for deres ledere og herigennem lægger op til en dialog mellem parterne. Dialogisk fremlæggelse er med til at øge fokus på kompetencer, der efterspørges i virksomheden. Sædvanligvis er det deltagernes ønsker, om hvad en sådan dialog skal handle om, der er afgørende og hermed får afgørende indflydelse på indholdet i undervisningen.

A. Rasmussen (2006:12) rapporterer om et forløb, hvor det er virksomhedens ledelse, fællestillidsmanden og de to lærere, der skal undervise på forløbet, der på forhånd planlægger, at afslutningen af forløbet skal rumme en virkelighedsnær og provokerende case fra virksomheden, som skal få deltagerne til at *"komme op af stolen."* (ibid.:12). Lærerens intention er, at der skal være transfer fra kurset til arbejdslivet. Første led i bevægelsen består imidlertid af transfer af noget virksomhedsnært til kurset. Transfer af den fra virksomhed til kursus rummer imidlertid risiko for, at lærere undervejs kan havne i loyalitetskonflikter (Dybdal 2005:17, Keller 2005:22).

Hvor det i fokusgruppeinterviewene handler om at etablere en kommunikation inden kurset mellem deltagere og lærer, med henblik på at give deltagerne mulighed for at tone indholdet i og tilrettelæggelsen af undervisningen, så handler det i den dialogiske fremlæggelse om at etablere en kommunikation mellem medarbejdere, dvs. kursUSDeltagere, og ledere om centrale spørgsmål, der skal drøftes og løses i virksomheden efter kurset.

Erfaringerne fra en række af KOM-UD-forløbene viser, at dialogisk fremlæggelse er særdeles krævende for deltagerne og i høj grad influerer på undervisningens indhold og tilrettelæggelse, men samtidig er selve dialogen givende for både kursUSDeltagere og virksomheder. Set i PVA-perspektivet, er dialogisk fremlæggelse et virkningsfuldt værktøj.

Kommunikation internt i VUC

Når VUCerne går ind i PVA, der retter sig mod nye brugere og samarbejdspartner, er det åbenlyst, at der samtidig må blive tale om en intern udviklingsproces i egen organisation, i VUC selv. Dette har da været klart fra begyndelsen, og KOM-UD-projektet også har formål, der retter sig indad. Der har generelt i hele projektperioden været fokus på vidensdeling, dvs. den interne kommunikation i VUC.

Ideen om det hensigtsmæssige i vidensdeling er det vanskeligt at være i opposition til. A.K. Eggertsen et al. (2005:18) peger i deres kvalitetsudviklingsrapport på, at det er direkte tabuiseret at sige, at man ikke ønsker at dele sin viden med en kollega. De siger videre, at der foreligger en fare for, at vidensdeling kan blive normativ. I kommissoriet for vidensdelingsrapporten nævnes, at vidensdeling og

erfaringsudveksling er essentiel "*selvfølgelig for ikke at opfinde den dybe tallerken for mange gange ...*" (ibid.:21). V. Schöllhammer et al. (2005:5) siger, at de i deres kvalitetsudviklingsrapport bl.a. vil "*udarbejde et materiale med nogle eksemplariske modeller.*" Disse formuleringer om dybe tallerkener og eksemplariske modeller kunne forstås sådan, at når nogen har fundet en brugbar model, så kan alle andre blot gøre ligesådan. Nærmere gennemlæsning af rækken af rapporter viser dog, at der lægges mere vægt på erfaringsudveksling og præsentation af forslag med tilknyttede eksempler.

Eggertsen et al. (2005) sætter imidlertid fingeren på nogle ømme punkter. Vidensdeling fungerer ikke altid friktionsløst. Både afsender og modtager kan have barrierer, der handler om magtpositioner, jalousi, personlig animositet samt at økonomiske og andre bytteforhold ikke stiller parterne ligeværdigt (ibid.:9). Forfatterne indkredser derpå om hvad, med hvem og hvordan vidensdeling kan indgå i en vidensdelingskultur, der åbent forholder sig til eventuelle iboende konfliktområder (ibid.:14ff.). "*Et første skridt i en sådan proces består i at få overvundet den omtalte konflikt mellem forskellige holdninger til virksomhedsrettede aktiviteter.*" (ibid.:18). Hermed sigter forfatterne til "*at der er uenighed omkring, hvordan man skal se på de virksomhedsrettede aktiviteter: er de en naturlig del af skolenes aktivitet, eller er de noget, man kun beskæftiger sig med af nød.*" (ibid.:12). Det bringer mig tilbage til det skisma, der synes at være mellem opfattelse af kompetencebegrebet. KOM-UD-projektet skriver sig ind i en virksomhedslogik, hvor kompetencer anvendes i konkrete arbejds- og livssituationer, og internt i (dele af) VUC formuleres en skolelogik, hvor kompetencer handler om udfoldelse af almen dannelse.

Skismaet udfoldes bl.a. når flere af de involverede VUCer vælger at organisere lærergerningen adskilt fra konsulentfunktionerne, herunder det opsøgende arbejde og indgåelse af samarbejdsaftaler med virksomheder. Når konsulenterne arbejder ud fra virksomhedslogikken og lærerne arbejder ud fra skolelogikken, kommer konsulenterne let til at love noget, som lærerne ikke mener, de kan opfylde. Flere lærere omtaler det som et problem, at de sjældent er med i de indledende forhandlinger med virksomhederne, og at de ikke får tildelt (tilstrækkeligt med) timer til at sætte sig ind i virksomhedernes produktionsforhold, behov og

ønsker, samt at overdragelsesforretningen mellem konsulent og lærer indskrænker sig til besked om, at nu skal læreren møde der eller der om få dage.¹² Internt i VUC kan det resultere i, at der opstår misforståelser mellem konsulent og lærer, og eksternt betyder det, at læreren ikke leverer den undervisning, som virksomheden mener, der er aftalt. I et konkret forløb betød en fortolkning af virksomhedens opfattelse af et bestemt fænomen, som konsulent gav til læreren, at læreren blev mere eller mindre handlingslammet i en periode (Hviid 2006: 4, Iversen et al. 2006:37). I det konkrete tilfælde var det lærerens insistere på en mere skolelogisk tilgang, der i sidste ende befordrede, at succes kom i hus. Det grundlæggende problem bestod i, at virksomhed og VUC talte med forskellige begreber om det samme fænomen, men det stod ikke de involverede parter klart undervejs i forløbet.

Sammenfattende kan man sige, at VUC er nødt til at gennemføre interne drøftelser om det eksterne samarbejde, såfremt PVA skal blive en naturlig del af VUCs tilbud. Drøftelser bør handle om forståelse af kompetencebegrebet og om den interne organisering, vidensdeling og kommunikation.

Faglig forberedelse og gennemførelse

Fokusgruppeinterview og dialogiske fremlæggelser kunne med lige så stor ret behandles under perspektiverne faglig forberedelse (fokusgruppeinterview) og gennemførelse (dialogisk fremlæggelse), hvor de to områder er væsentlige værktøjer. Under forberedelse og gennemførelse vil jeg imidlertid inddrage endnu nogle områder, der er centrale for disse perspektiver, nemlig læreres praktikophold i virksomheden, etablering af voksenpædagogisk miljø, herunder flerlærerordning og tværfaglig tilgang, og endelig vil jeg sige lidt om materialeudvikling.

Praktikophold og virksomhedsbesøg angår udviklingen af samspil mellem lærere og aktørerne i virksomhederne. Det gælder for så vidt også hvad angår materialeudvikling, men her kan det interne samspil mellem lærerne også medvirke. Flerlærerordninger og tværfagligt samarbejde angår mest VUC-interne samspil.

¹² Fremgår af interviews med adskillige lærere, som forfatteren har gennemført i forbindelse med sit ph.d.-projekt.

Enkelte lærere har som led i deres forberedelse haft mulighed for at deltage i praktikophold på de virksomheder, de skal gennemføre undervisning for. Praktikophold er også forekommet som led i den løbende justering af kurset¹³. For begge typer praktikophold gælder det, at den enkelte lærer er nødt til selv at være med i beslutningen om, hvorvidt praktikopholdet vil være en god idé i forhold til konstellationen lærer-virksomhed på forskellige dimensioner såsom køn, branche, virksomhedens kunder/klienter, arbejdsmiljø etc. Jævnfør noten ovenfor så vil en mandlig lærer nok lettere kunne falde ind ved båndet i en slagterihal end en kvindelig lærer, der måske får sin autoritet sat over styr i mødet med en overvejende maskulin præget omgangstone. En knap så involverende metode er besøg med rundvisning og interviews på virksomheden (Dybdal 2005:8). Der er dog ikke tvivl om, at erfaringerne er gode med både kortere og længere ophold i virksomhederne. Det sender signal om oprigtig interesse, som styrker samspillet mellem lærere og aktørerne i virksomhederne, og lærerne får værdifuld indsigt i produktionsforhold og kompetencekrav, der kan inddrages som udgangspunkt og som mål for kursusforløbene (Stoustrup 2006:19).

Udvikling af voksenpædagogisk PVA-miljø kan bl.a. styrkes ved brug af flerlærerordning, se fx Rasmussen (2006), hvor to lærere på skift varetager undervisningen. At være to eller flere lærerne om det samme hold må antages at være bevirgende for udviklingen af det faglige miljø. En del lærere omtaler ensomhed i jobbet i de virksomhedsrettede og ikke mindst i de virksomhedsforlagte forløb – også dette problem kan flerlærerordninger formentlig modvirke.

Det voksenpædagogiske miljø må også antages at blive styrket med anvendelse af tværfagligt samarbejde mellem flere fag og faglærere, som byder ind med bidrag til opfyldelse af fælles kompetencemål. Det er kun udfoldet i ganske få forløb.¹⁴ Nogle af fagene på avu-niveau, især Samarbejde og kommunikation samt faget Formidling, bygger dog i sig selv på en tværfaglig tænkning, og det er netop i disse sammenhænge, at flerlærerordninger har stået deres prøve. Det er også i disse fag, at indhold og tilrettelæggelse i højere grad søges styret efter

¹³ Omtalt på KOM-UD-konferencen Praxis i den virksomhedsrettede undervisning, 10. august 2006, af oplægsholderne Sara Bilenberg Nielsen og Hans Oddershede på workshop A1: Faget Formidling på slagterivirksomhed.

¹⁴ Det forekommer i en enkelt af de cases, jeg arbejder med i mit ph.d.-projekt.

kompetencemål, som virksomhederne er med til at formulere (Dybdal 2005, Hviid 2006, Iversen et al. 2006, Keller 2005, Rasmussen 2006). Man kan i disse sammenhænge tale om at hyldevarer i nogen grad er blevet i nogen grad til specialsyede forløb.

Denne tendens kan yderligere forstærkes gennem udvikling af erhvervsrettet og mere specifikt virksomhedsnært undervisningsmateriale (Jørgensen et al. 2005). I flere avu-fag er der krav om anvendelse af autentisk materiale, og set fra deltagerens synsvinkel er der generelt en berettiget forventning om realisme. Der imidlertid også faldgruber – autentisk materiale kan ikke bruges ukritisk i undervisningssammenhæng, og kritik kan være malplaceret i forhold til virksomheden og deltagerne (ibid.:11). Samspillet mellem lærer, kursusedtagere og virksomhed fordrer altså både realisme i materialevalget og samtidig afvejning af, hvorvidt virksomheden i praksis er i stand til at levere materiale, der så at sige kan overleve samspillet. Udvikling af specifikt virksomhedsrettet materiale til ethvert forløb vil givetvis også overstige et realistisk ressourceforbrug af lærerkræfter. Det kan derfor være relevant at udvikle fx brancherelevant materiale og materiale, der taler til deltagere af begge køn – det sidste sagt i relation til, at nogle lærere har peget på, at de indenfor FVU savner materialer, der indholdsmæssigt tager afsæt i en mere maskulin erfaringsverden.

Sammenfatning

Udvikling af praksisnær voksenuddannelse i almene fag og samspil herom er på en og samme tid en VUC-intern udviklingsproces og en eksternt rettet udviklings- og samspilsproces. Intentionerne i KOM-UD-projektet lægger op til en uddannelsesudvikling, der bryder med den traditionelle curriculumtænkning. Det betyder, at der skal arbejdes frem mod ny forståelse af, hvad kompetencer er, og hvordan dette kan indarbejdes i VUCs forståelse af, hvad almene fag kan bidrage med.

Ledere af KOM-UD-projektet skriver sig hen mod en forståelse af kompetenceudvikling, som noget der ligger indenfor rammerne af organisatorisk læring, hvorved kompetenceudvikling forankres i et anvendelsesperspektiv i tilknytning til konkrete handlinger og situationer. Den traditionelle opfattelse af kompetence i

VUC-regi lægger sig derimod op ad en forståelse af, at kompetencer er samfundsbestemte kvalifikationer, som deltagerne ved den afsluttende prøve viser, de behersker. Fra VUC-lærernes side betones i teoretiske arbejder en opfattelse af kompetencer, som sidestiller kompetencer med almen dannelse og positionerer en kompetence- og pædagogik-tænkning, der knytter kompetencer til en traditionel curriculum-baseret skoletænkning. I praksis viser det sig imidlertid, at der er stor vilje til at kaste sig ud i forløb, hvor virksomhederne i høj grad er med til at sætte rammerne, og hvor den traditionelle tilgang udfordres og udvikles.

Sammenstillingen af skolelogikken og virksomhedslogikken set i KOM-UD-perspektiv afføder en model om *praksisnær voksendannelse i almene fag*, PVA. Modellen tilslutter sig synspunktet om, at kvalifikationer og undervisning er blevet overlejet af kompetencer og læring, og den adskiller sig først og fremmest fra 'læring i arbejdslivet' ved at have indskudt en særskilt proces, som består i læring af institutionaliserede og curriculumbaserede almene kulturteknikker og kvalifikationer i bred forstand og deres omsætning til erhvervsrettede kompetencer.

KOM-UD-projektet er meget rummeligt. Tilrettelæggelsesmæssigt er der især gjort erfaringer med lukkede virksomhedshold, virksomhedsforlagte hold samt med netbaseret undervisning. Der har desuden været gennemført forløb med forskellige utraditionelle tiltag såsom lærerfri undervisning og komprimerede lektionsblokke. I den lærerfri undervisning har deltagerne mulighed for at arbejde aktivt med opgaver, der relaterede sig til situationer i arbejdslivet, og hvor deres fælles drøftelser og refleksioner støtter læringen.

Hvad angår samspillet mellem aktørerne i VUC og virksomhederne om planlægning og styringen af forløb viser eksemplerne, at kursUSDeltagerne sidder i en skrøbelig position. Der opstår let asymmetri i samspillet som følge af kursUSDeltageres svagere møderutine, og som følge af, at samspillet i sig selv eksponerer interesse modsætninger og magtforhold.

Selve kommunikationen byder på udfordringer i samspillet. Hvad ligger der fx i formuleringen om, at fag kan 'tones', og hvem sidder på den endelige beslutning herom – læreren eller virksomheden? Det er specielt i diskussionen af begrebet 'toning' det viser sig, at den interne udviklingsproces i VUC ligger i et spæn-

dingsfelt, hvor lærerne er bevidste om og trygge ved den curriculumbaserede position, men i praksis øver sig på at nærme sig PVA-positionen.

Brugerundersøgelse er som metode egnet til at få erfarne kursusedtagere til at øve indflydelse på undervisningen af kommende kursusedtagere. Der er så at sige tale om et samspil pr. stedfortræder ved hjælp af skriftlig kommunikation. Det anvendte eksempel i artiklen viser samtidig, at den virtuelle, netbaserede fjernundervisningsmodel efter kursusedtagernes mening resulterer i, at de opnår kompetencer, der er relevante i arbejdslivet.

Fokusgruppeinterviews, som læreren gennemfører med kommende kursusedtagere før kurset igangsættes, er eksempel på direkte og mundtligt kommunikation. Den er hensigtsmæssig i forhold til at bringe deltagerne og læreren, som ofte er de sidst ankomne i planlægningsprocessen, sammen.

Dialogiske fremlæggelser i stedet for eller som supplement til VUCs traditionelle fag-prøver er med til at styrke dialogen mellem virksomhedsledelsen og kursusedtagere (medarbejdere), øge anvendeligheden af kurset og udviklingen af erhvervsrettede kompetencer. Kursusedtagernes forberedelse af kommunikationen er indhold i undervisningen, og den direkte mundtlige dialog ved afslutningen af forløbet er første skridt i en fremadrettet samspilsproces i virksomheden. Som PVA-værktøj må dialogisk fremlæggelse siges at have væsentligt potentiale.

Vidensdeling internt i VUC er led i udviklingen af det kommunikative samspil. Såfremt PVA skal blive en naturlig del af VUCs tilbud, synes det som om, de vigtigste drøftelser internt i VUC handler om forståelse af kompetencebegrebet og om den interne organisering, vidensdeling og kommunikation.

Lærernes forberedelse til og gennemførelse af undervisningen kan omfatte værktøjer som praktikophold, udvikling af det voksenpædagogiske miljø, fx gennem flerlærerordning og tværfagligt samarbejde, samt udvikling af virksomhedsnært undervisningsmateriale. Eksemplerne viser, at der er både faldgruber og potentialer i disse værktøjer.

Det er givet, at der i KOM-UD-projektet er høstet mange værdifulde erfaringer med hensyn til udvikling af PVA. Samspillet mellem parterne har udmøntet en række tiltag, der ikke forekommer i de ordinære VUC-tilbud. At samspillet ikke er helt ligetil beror på, at integrationen mellem skolelogikken og virksomhedslogik-

ken - eller omsætningen kvalifikation til kompetence – er noget begge parter i samspilsprocessen skal øve sig mere på.

Litteratur

- Andersen, T.F. (2006b). *Netvuc i brugerhøjde, Brugerundersøgelse af VUC-Sønderjyllands Netvuc-koncept*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Bisgaard, E., Jensen, B.F., Rasmussen, A. & Rasmussen, P. (red.) (2006). *Voksenundervisning på arbejde, KOMpetenceudvikling i Udkantsområder*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Dreier, O. (2001). Learning in Personal Trajectories of Participation. I: Stephenson, N., Radtke, H.L., Jorna, R.J. & Stam, H.J. (eds.). *Theoretical Psychology. Critical Contributions*. Concord, Canada: Captus University Publications, 20-29.
- Dybdal, L. (2005). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Tilrettelæggelse af undervisning i Samarbejde og Kommunikation på private virksomheder*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Eggertsen, A.K., Lundsgaard, L. & Olesen, K. (2005). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Vidensdeling i de virksomhedsrettede aktiviteter*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Elkjær, B. & Wahlgren, B. (2006): Organizational Learning and Workplace Learning – Similarities and Differences. I: Antonacopoulou, E., Jarvis, P., Andersen, V., Elkjaer, B. & Høyrup, S.: *Learning, Working and Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning*. Palgrave Macmillan, New York.
- Ellström, P.E. (1992): *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, negrev og teoretiske perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Hermann, S. (2003): *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*, Learning Lab Denmark, København NV
- Hviid, M.K. (2006). *Samspilsprocesser i virksomhedsrettet undervisning, Analyse af et VUC-pilotprojekt i ældresektoren*. Forskningsrapport 11, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Hviid, M.K., Keller, H.D., Rasmussen, A., Rasmussen, P. & Thøgersen, U. (2006): Almen og praksisnær kompetenceudvikling for voksne. Slutrapport fra forskningen i projektet ”Kompetenceudvikling i udkantsområder”, Forskningsrapport 15, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Høyrup, S. & Pedersen, K. (2002): *Lærings- og kompetencebegreberne i arbejdslivsforskningen*, i Illeris (red.) (2002)
- Iversen, Aa., Poulsen, H.K. & Oddershede, H. (2006). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Modelprojekt: Tradition og fornyelse i ældresektoren i Viborg storkommune*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Illeris, K. (red.) (1995): *Læring, udvikling og kvalificering*. Almenkvalificeringsprojektet, EVU-gruppen, RUC. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (red.) (2002): *Udspil om læring i arbejdslivet*, København, Learning Lab Denmark/Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Learning Lab Denmark. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. & samarbejdspartnere (2004). *Læring i arbejdslivet*. Learning Lab Denmark. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

- Jensen, F.F. & Sandgaard (2006). Indledning: Kompetenceudvikling i udkantsområder – mere og bedre efteruddannelse! I: Else Bisgaard m.fl. (red.), *Voksenundervisning på arbejde, KOMpetenceudvikling i Udkantsområder*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jørgensen, K.M. & Rasmussen, P. (2005). Organisatorisk læring som perspektiv på organisatoriske forandringer. I: Jørgensen, K.M. & Rasmussen, P. (red.). *Forandringsprojekter som organisatorisk læring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, p. 9-38.
- Jørgensen, P.S. (2001): *Kompetence: overvejelser over et begreb*. Nordisk Psykologi, pp. 181-208 i Vol. 53 nr. 3.
- Keller, H.D. (2005). *Undervisning som støtte til virksomhedens forandringsprocesser, Analyse af VUC-forløb på N. Graversens Metalvarefabrik A/S foråret 2005*. Forskningsrapport 8, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Nielsen, T.R. & Schöllhammer, V. (2005). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Administrative rammer for projektets udvikling*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- NKR (2005): *Det Nationale Kompetenceregnskab – hovedrapport*. Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsrettet voksenuddannelse, Kontor for livslang læring, <http://pub.uvm.dk/2005/NKRrapport>
- Rasmussen, A. (2006). *Medarbejder- og kursistroller i forskellige læringsrum*. Forskningsrapport 10, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson of London
- Schöllhammer, V., Frederiksen, G. & Oddershede, H. (2005). *Kvalitetsudvikling – VUC i Viborg Amt, Det opsøgende arbejde*. Viborg: Viborg Amt, KOM-UD-projektet.
- Senge, P. (1990): *The Fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organisation*. N.Y.: Doubleday Currency.
- Stoustrup, L. (2006): *Praksisnær voksenuddannelse i almene fag. Om forskningen i projektet "Kompetenceudvikling i Udkantsområder."* Forskningsrapport 16, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Referencer

- Ansøgning (2004). Den Europæiske Socialfond, Mål 3 programmet, KOM-UD (A).
- UVM (2004a). Lov om uddannelsen til højere forberedelseseksamen (hf-loven). LOV nr 97 af 18/02/2004
- UVM (2004b). Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse og om voksenuddannelsescentre, LBK nr. 402 af 28/05/2004.
- UVM (2005a). Bekendtgørelse af lov om forberedende voksenundervisning (FVU-loven). LBK nr 16 af 07/01/2005.
- UVM (2005b). Bekendtgørelse om undervisning m.v. inden for forberedende voksenundervisning (FVU-bekendtgørelsen). BEK nr 1374 af 15/12/2005.
- UVM (2006). Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse (avu-loven). LBK nr 852 af 11/07/2006.

Om forfatteren

Marianne Kemény Hviid er ph.d.-studerende på Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Ph.d.-projektet har arbejdstitlen: ”*Med almene VUC-fag på arbejde.*” I projektet undersøges deltagelsen i virksomhedsforlagte efteruddannelsesforløb og deltagernes oplevelse af den ud fra den antagelse, at deltagelsen sker i et spændingsfelt, som eksisterer mellem almene VUC-fag og arbejdslivet. Der spørges i projektet til, hvordan deltagernes ønsker, behov, betingelser og barrierer indvirker på læringsmiljøet, og hvilke sammenhænge der etableres mellem almenfaglige kompetencer og kompetencer, der efterspørges i deltagernes arbejdsliv. Undersøgelsens empiriske grundlag er tre undervisningsforløb, hvor medarbejdere deltager i almen efteruddannelse på arbejdspladsen. Undervisningsforløbene er gennemført inden for KOM-UD-projektets rammer.